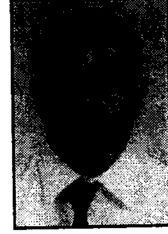
بسم الله الرحمان الرحيم



مشكلة تدريس الفلسفة في الجزائر بين التاريخ للأفكار الفلسفية و ممارسة الفعل الفلسفي

الأستاذ موسى فتاحين – أستاذ المنطق و فلسفة العلوم
خميس مليانة
moussa.fatahine@gmail.com

و صلّ اللهم على سيّدنا محمد أفضل صلاة وأفضل تسليم و على آله و أصحابه أجمعين أمّا بعد :

فبعد التحية الفلسفية، اشكر للقائمين على رفع الحسرة عن قلوب تتوق إلى الحق وتتطلع إلى سبل استخدام الحكمة و ترشيد فعالية الفكر بأمل إعادة بعث العقلانية الأصيلة الفاعلة الوحيدة التي تحمل همومنا و انشغالاتنا. فهذا الملتقى خير تعبير و أقوى دليل على حضور نية التغيير، و حين جاء باحثا عن حمولة تدريس الفلسفة كان منبها و لمّا حرص و ركّز على الواقع و الآفاق تأكدت فيه مهمة التغيير و التجديد، فأدركت أن الرسالة تلزمني أن أسهم في إثراء هذا الحدث؛ و اخترت تسجيل مداخلة عنوانها: تدريس الفلسفة في الجزائر بين التّأريخ للأفكار و ممارسة الفعل الفلسفي.

أتناول في مبحثي هذا قضية تدريس الفلسفة في مرحلتيه، مرحلة التكوين في التعليم الثانوي و في مرحلة التكوين في التعليم الجامعي العالي، و مشكلة التناقض بين حقيقة الفلسفة كممارسة فعلية لها خصوصياتها و أهدافها من جهة، و واقعها في التدريس بالجزائر و ما يغلب عليه من اجترار و تأريخ للأفكار. في حين أن الهدف التعليمي منها واضح، و هو بناء إنسان يحن التفكير المنطقي المنهجي، قادر على المشكلة و البرهنة و التحليل و الاستنتاج، فاعل أكثر منه منفعل بالأفكار. يركب و يبدع و لا يعير وزنا للظن و الخرافة و الوهم بكل ما تحمله هذه الدلالات من معنى في الفكر المعاصر.

1 ـ تشخيص واقع تدريس الفلسفة في الجزائر:

استهلّ مقولي بتشخيص هذا الواقع، فإذا أردنا اختبار واقع خطابنا الفكري الفلسفي و استقريناه كما هو مبثوث في مؤسّساتنا التعليمية و مجالاتنا الاجتماعية ، وجدنا فيه النزر القليل من التأمّل الموضوعي و التحليل المنطقي، الذي تزخر به الفلسفة، ويكشف لنا و بسرعة أنّ هناك أزمة، حتى يصعب علينا أحيانا إعطائها " دلالة التجربة الفلسفية "، و لا أعني هنا غيابها وإنما أعني قلّتها في النوعية بالرغم من كثرة المشتغلين في حقلها، و بعبارة جلية؛ قلة المتفلسف الحقيقي و كثرة المؤرخين للأفكار الفلسفية،ربّما " إنّ المطّلع على الإنتاج الفكري الجزائري [قبل ستة سنوات مضت] يلاحظ عدم تنظيم هذا الإنتاج في شكل مشروع"[1] ومنه مشروع تعليمية الفلسفة في الجزائر فإنّنا لا نتكلّم عن الندوات و الملتقيات من أجل الملتقيات كتلك التي انبثقت في الثمانينيات و هي تلك " السلسلة من الإصلاحات المترددة و المحتشمة و المتعثرة و المنغلقة، لأنها جرت في غياب كلّي للخبراء و الجامعيين"[2] و في ضوء هذا المقول يواجهنا سؤال محرج ، أنريد من وراء تدريس الفلسفة إنسانا متفلسف مبدع مجدد، يستطيع أن يتفاعل مع التغيّر الذي تفرضه الصيرورة المتسارعة للعلوم و الفنون و العولمة، أم نريد إنسانا مؤرخا للأفكار لايعبء بالتغيير و يقبع في برج عاجيّ، جهده لا يغادر أفكار غيره، و براعته لا تتعدى الخطّ بالأنامل و القراءة تتجاوز الإيقاع.

هذا، و إذا كانت الفلسفة في سموّ أدائها و في عمق تأسيسها تمثّل قضية إدراك و فهم ــ فما منزلة الفهم في الدرس الفلسفي ؟ فأرجو أن لا أجانب الحق و الصواب إذا قلت إنّ الطالب و التلميذ يعيشان مشكلة موحدة، تتلخص معاناتهما في مقولة: " إنّي أفهم لكنني لا أستطيع أن أبلغ الآخر ما فهمت" هاهو تصريح مركز العملية التعليمية الفلسفية في الجزائر. وهذا يؤكد عدم وجود ربط بين ما يحدث في مراكز البحث و المختبرات من جهة و حال مهمة تدريس الفلسفة من جهة أخرى، و إن شئت أن تطّلع أكثر فارجع إلى أحداث " إعادة النظر في التعليم الثانوي، و بعد تشكيل لجان وطنية سنّ عام 1993 برنامج جديد و تمّ إدخال التعليمية في الجزائر La didactique، و تمّ تقليص محاور الوجيز.. و إدراج الفلسفة الإسلامية في برنامج السنة الثانية ثانوي لكنها بقراءة غير موضوعية لا يتسع المجال هنا للشرح و التأسيس، ولعل من بين العناصر التي ميّزت المنظومة التربوية و الجامعية، هو خضوعها المباشر للقرارات السياسية الكبرى المحددة لتوجهات المجتمع، و أن تلك القرارات تجسدت

بشكل آلي في المنظومة التربوية و الجامعية"[3]، أما على مستوى المنهج فكان الخيار منصبا على الانتقال من التلقين إلى الحوار. لكن ما عسى أن يثمر هذا المنهج أمام:

– ضحالة المنتوج الثقافي و الرصيد اللغوي عند المتعلمين و أحيانا عند المعلمين، و هذا يبتر الرباط و يفسد الخطاب الفلسفي الجاد..لأنه كما يقول أستاذنا الدكتور محمود يعقوبي: " ضعف الدارسين في اللغة و جهلهم تقريبا بأهم قواعد نظمها و صور التصرف في التعبير بها و من شأن هذا الضعف في اللغة أن يكون حائلا دون الفهم عند المتلقي، ودون الإفهام عند الإصدار"[4]

– إذا استقرينا واقع متعلمينا في الثانوي أو الجامعي ، فإننا لا نكاد نختلف في نتيجة " نقل المعارف و تصويرها أحيانا بدل تنمية مهارات النقد و الإبداع و الاستدلال . فهل التدريس الحقيقي للفلسفة ينصب على مخاطبة الذاكرة أم على مخاطبة الفكر و تفعيله؟ في الوقت الذي نسلم" بأنّ معظم ما يبقى حيّا بذاكرتنا هي تلك المعلومات التي لا علاقة لها بالمنهاج الدراسي[5]. الإجابة نعثر عليها عند الطلبة و التلاميذ، وعند الأساتذة، وإن شئنا نجدها في واقع المجتمع الجزائري جوهرها: الدراسة هي نقل للمعارف التي ينفعل بها المتعلم ليس إلاّ وجود مناهج و طرق معتمدة في التدريس غير معقلنة و لا تتناسب مع الأطر الاجتماعية و الثقافية التي نبت عليها التلميذ، هي عبارة عن دروس و مشكلات إمّا أنها تفوق عمره العقلي من حيث التجريد، لا يفهمها إلاّ إذا فهم عناصر المشكلة، إمّا أنّ فهمها يحتاج من المتعلم أن يكون واسع المعرفة و الاطلاع. وهذا الشرط غير متوفر وبالتالي يغيب المشروط. (حضور التفلسف الحقيقي)، و نلاحظ أن ما ينعكس على التلميذ في التعليم الثانوي سيسافر به إلى المدرجات الجامعية، و التدريس في هذه الحالة لا يستطيع أن يؤهل المتعلمين لمواجهة الحياة في هذا العالم المعقد "[6]

– عملية تدريس الفلسفة في الجزائر لا هي إلى المنهج الفلسفي ركنت، ولا هي عند المعارف الفلسفية المثبتة استقرّت، وهذا أمر يشكل خطرا على الفكر، خاصة إذا علمنا أنّ العملية الفكرية ليست مجرد أحاسيس و مشاعر. بل هي معرفة، و المعرفة شيء أكثر من الوعي[7].

– 2 افتراضات و إمكانيات تجاوز العوائق لإنجاح العملية التعليمة في الفلسفة

هذا، و إذا كان ما ذكرناه عن الواقع المشخص الذي أصبح عليه مجال تدريس الفلسفة بالجزائر في الآونة الأخيرة، يوحي بوجود أزمة ، نستطيع أن نصف علاماتها "بتأزم

ديداكتيكي" منهاجي بالدرجة الأولى، و إبداعي بالدرجة الثانية. ولست أريد من وراء هذا تحميل أحد حمل غيره، بل أريد فقط الظاهرة ردّ إلى أسبابها، ولما كان تشخيص الداء يمثل نصف الدواء، و الحلول هي بنات المشاكل، فإنّ إمكانية ترقية تدريس الفلسفة و تأليف خطاب فلسفي جاد و فعال بجميع مستوياته؛ أمر ممكن تحقيقه ، إذا تضافرت جهود النخبة و توحدت أهدافها و انتفضت في جبهة الضعف الذي تسلّل إلى نسيجها. و في هذه اللحظة حضرتني مقولة رونيه ديكارت R-Descartes1596-1650 أعطتني قوّة زادتني في لمّ شتات أفكاري بحبل الوسائل المنطقية، إنّه يقول :" إنّ أجلّ نعمة ينعم بها الله على بلد من البلاد، هي أن يمنحه فلاسفة حقيقيون"[8]. فتساءلت كيف السبيل إلى الابتكار الفلسفي الذي يساهم في تجسيده الأستاذ بوسائله التعليمية، و الطالب بكامل كيانه و استعداداته التفلسفية؟ و هو في وسط نشترك معه في مسلّمة:" إنه معظم ما يبقى حيّا في الذاكرة هي تلك المعلومات التي ما كان لها علاقة بالمنهاج الدراسي"[9]. وهذا ما يزيد من تعقيد مسؤولية المدرس الذي يقف أمام جبهتين، جبهة المجتمع بحمولة الجمود الفكري الذي طغت عليه الآلية Automatisme و شيوع المادية، و من جهة، أخرى ذهنية متعلّم يناصر طرق التلقين و المناهج التي تعتمد على الحلول الجاهزة، و يكتفي في كنفها بالتلقّي، و قد يرى أحيانا أنّ التفكير المنهجي عقوبة.

هذا و أمام هذه الوضعية بجهد متواضع افترضنا بعض المخارج منها ماهو نظري و منها ما هو عملي :

أ ــ إذا كان لا يمكننا أن نتصوّر تفكيرا جيدا إلاّ من خلال لغة جيدة، و كانت المواد التي تعالجها الفلسفة بالتحليل و التركيب هي المعاني المجردة، فقد بات من الضروري للدارس أن يكون عارفا بقواعد الفهم و الإفهام كما هي مستعملة في الخطاب الفلسفي القديم و الحديث[10].

و لذلك يلزم العودة إلى تكريس اللغة العربية و الاصطلاحات الفلسفية و عدم التساهل فيها. و أن لا ندّخر أي جهد في تعلم اللغات الأجنبية، ما دامت النصوص الفلسفية أغلبها جاءت بلغات كالفرنسية و الانجليزية و الألمانية و اللاتينية.. و هذه الصرامة يجب أن تبدأ في وقت مبكّر و تثمن بجدية، في كل الأطوار التعليمية.

ب ــ إذا كان كل ما يتعلّق بالتحليل و التأويل الفلسفيين و البحث و الدلالة الفلسفية للمسائل يكاد حضرها و مصادرتها"[11] فإنّه من اللازم تفعيل قواعد المنطق و ترقية الاصطلاح الفلسفي الدقيق، حتى نقلّص الهوّة بين ما يقصده المتكلّم و ما يفهمه السامع.

ج ـ التركيز على تدريس الفلسفة من نصوصها الأصلية، و هذا لا يمكن تحقيقه إلاّ بهيكلة مكتبات المؤسسات التعليمية وإثرائها و الاستثمار فيها. [مكتباتنا غير مؤهلة] تزويدها بالمصادر و بنسخ متعددة حتى يسهل على الباحث في الفلسفة أن يقف أمام الفيلسوف و يألف لغته و أسلوبه.. ففي التعليم الجامعي هناك ندرة للنص و في التعليم الثانوي إما أن نجد نصوصا مبتورة و إما أن نجد نصوصا متصرّف فيها و في كلتا الحالتين نبتعد عن التثبت و الموضوعية، و ينقص الأداء الفلسفي لدى الدارس و المدرس. و حتى لا نفقد الفلسفة نكهتها يجب إعادة النظر في هذا البند

د ـ ضرورة الربط بين التعليمين الثانوي و الجامعي، و تمتين الجسر بينهما، لا الساهرين على التعليم الثانوي في مادة الفلسفة استشاروا كليات الفلسفة و المدارس العليا، و لا الخبراء الجامعيّون اطلعوا و سطروا برنامجا تكوينيا ملائما من شأنه أن يساعد الطالب على الربط

فكل يعمل على شاكلته. فلابد من منهاج يكرس المعارف الفلسفية و يعطي الأولوية للناحية النوعية و لا يجري وراء لغة الأرقام و الكم، كفانا مغالطات ، فللكم مجاله و للنوع مجاله.

و ـ ضرورة العودة إلى فعل التفلسف قبل الذهاب إلى الفلسفة، حتى لا يفكر الأستاذ للتلميذ أو الطالب، و المتعلمين لا يتحوّلوا في درس الفلسفة إلى أكواب أو أطراف منفعلة فقط. خاصة إذا صرّحنا بالهدف الرئيسي في دروس الفلسفة أو ما صار يعرف بالكفاءة الختامية في برنامج التربية و التعليم.

و ـ ضرورة التكوين المستمر للأساتذة في الطورين في مجال التعليمية الفلسفية ، لأنّه يكاد ينعدم ..على مستوى الجامعة ذاتها في وقت أصبحت فيه العولمة بديهية ترفض كل جدال"[12]

ومنه فلابد لفك العزلة الخانقة على الفلسفة بتوفير التوثيق، و استضافة المؤطرين المبدعينو تدريب المشتغلين بها، و ربّما نلحظ حركة في سنين الأخيرة من خلال الملتقيات و الأيام الدراسية و استضافة المتخصصين في الفلسفة التطبيقية بجامعات و مراكز جامعية عديدة.

هـ ـ الوعي بأن هذه المشكلة ـ تدريس الفلسفة ـ مسالكها متعددة لأنها منظومة متشابكة، كل طرف يساهم بقسطه، التربية التعاليم العالي الصحافة المكتبات الخطاب السياسي و الخطاب الديني..

ر ـ ضرورة مراجعة رسم المحاور الكبرى في المناهج و رسمها بحجم ساعي معقول، حتى لا تتحول المقاييس و الدروس إلى مجرد سلا ليم أو مداخل فقط، فمتى نناقش المشاكل؟

ز ــ ضرورة معرفة معطيات العلوم لأنها منطلقات الفهم، و الفلسفة لا تفتح بابها لمن يجهل علوم عصره كم يقول الدكتور محمود يعقوبي:" إننا لا نعرف فيلسوفا جهل علوم عصره، أو لم يكن حاذقا في علم من العلوم" [13].

ــ الخاتمة:

ومن خلال التشخيص السابق يجب أن لا نفهم منه استحالة تأسيس تفلسف قادر على بعث الفلسفة في المدارس و الجامعات بل و حتى في الشرائح الاجتماعية، و إنما ذلك ممكن إذا تكاثفت الجهود و تبيت النية الحسنة، و الرجوع إلى علل الظواهر في تحديد العلاج و الآفاق، و التراث الجزائر بحمولته كاف لتأكيد قدرة النجاح ووفرة إمكانية الانطلاق، و ما نحن فيه الآن في هذا الملتقى المبارك إلا صورة من صور الإصلاح و التغيير و بلغ الله مقصدنا.

الهوامش:

1. انظر عبد الرحمان بوقاف، الفلسفة في الوطن العربي في مائة عام ، عن مركز دراسات الوحدة العربية ط1، ديسمبر2002، مقال عنوانه: غياب المشاريع الفكرية في الجزائر ف ص 361.
2. انظر الزواوي بغورة، مقال نشره في المرجع نفسه، ص 379.
3. للاطلاع و التثبت ارجع إلى الكتب المدرسية لمادة لفلسفة و برنامج الفلسفة كوثيقة رسمية مرفقة في ديسمبر 1993 و انظر في صفحته 35. وارجع إلى الدكتور الزواوي بغورة ، المرجع السابق ، ص 379و 380.
4. انظر محمود يعقوبي، مجلة دراسات جامعية، معهد الفلسفة بالجزائر، السنة 2، السداسي2، العدد4 ، 1997، مقال ص 132.
5. انظر راسل آ كّوف و دانييل غرينبيرغ ، وضع التعليم على النهج الصحيح ،ترجمة لبنى عامر الدار العربية للعلوم ط1 2009 ص25.
6. انظر راسل و آكّوف .. المرجع نفسه ، ص 13.
7. انظر ر،ج ، كولنجوود ، فكرة التاريخ ، ترجمة بكر خليل، ط2، لجنة التأليف و النشر القاهرة، 1968، ص 369
8. انظر، رونيه ديكارت ، مقال في المنهج ترجمة محمد مصطفى حلمي ط3 الهيئة المصرية العامة للكتاب 1985.................
9. أنظر راسل و آكوف، المرجع نفسه ، ص 25.
10. انظر محمود يعقوبي، المرجع السابق ، ص 132.

11. Voir. Lardjane Omar. Le statut du sujet dans les manuels de philosophie Algérienne. NAQD.num05 avr 1993p50.

12. انظر تقرير الجامعة الصيفية لتعليمية الفلسفة 96 مفتشية الأكاديمية لجزائر الكبرى ص1.
13. محمود يعقوبي ، المرجع السابق ، ص 134.